

# ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA EN EL CAMPUS UNIVERSITARIO DE MELILLA

## SCALE FOR PROFESSOR EVALUATION: AN EXPERIENCE ON THE CAMPUS OF MELILLA

---

*Ángel Castro*

Personal Docente e Investigador de la Universidad de Granada

*Pablo Santos-Iglesias*

Personal Docente e Investigador de la Universidad de Granada

*Anabel Ibáñez-Acebal*

*David Pérez-Mañez*

*Marina García-Garnica*

*Soraya Hamed*

Licenciados en Psicopedagogía

Recibido: 15 de octubre 2009/Aceptado: 5 octubre 2010

### *RESUMEN*

La evaluación del profesorado universitario es uno de los elementos más importantes para alcanzar la calidad en las universidades. Con este objetivo se plantea el presente estudio que pretende realizar una evaluación del profesorado del Campus Universitario de Melilla. Una muestra de 188 alumnos completaron un cuestionario sociodemográfico y la Escala de la Universidad de Oviedo de Evaluación del Profesorado. Los resultados muestran adecuadas propiedades psicométricas de la escala. Además, los alumnos muestran su descontento con la asistencia y el cumplimiento del horario por parte del profesor, mientras que valoran la motivación y aspectos prácticos de la asignatura. Se discuten los resultados de cara a un mejor funcionamiento del profesorado universitario.

*Palabras clave.* Evaluación del profesorado. Espacio Europeo de Educación Superior. Calidad.

### *ABSTRACT*

Assessment of the university professors is one of the most important factors to reach a high standard of quality in universities. With this objective in mind, the aim of this study was to perform an assessment of the professors of the University Campus of Me-

lilla. A total sample made up of 188 students filled in a sociodemographic questionnaire and the *Escala de la Universidad de Oviedo de Evaluación del Profesorado*. Results showed good psychometric properties for this scale. Furthermore, students were dissatisfied with professors attendance and keeping of their timetables, while they were satisfied with motivation and practical factors of the subjects. Results are discussed to face a better performance of the university professors.

**Key words:** Professors assessment. European Higher Education Area. Quality.

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo fundamental del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es conseguir la convergencia europea en materias de educación superior en los países miembros de esta iniciativa, que deben adecuar sus sistemas formativos a lo establecido por la Declaración de Bolonia (1999) en el año 2010. El propósito último es conseguir eliminar las fronteras entre los países participantes y favorecer así la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores entre las universidades europeas, creando una oferta atractiva que atraiga a personas de todas las partes del mundo (Calderón Portier y Escalera Izquierdo, 2008; Declaración de Bolonia, 1999). Uno de los conceptos fundamentales del proceso de Bolonia y del EEES es el concepto de calidad, entendido en el sentido más amplio del término. Hasta hace unos años la calidad únicamente se entendía como productividad científica en las universidades, pero actualmente y debido a la creación del EEES la calidad es un concepto global que incluye a alumnos, profesores, programas e instituciones (Buela-Casal y Castro, 2008a, 2008b; Fernández, 2008).

Dentro del análisis de la calidad en la educación superior, en los últimos años se están publicando muchos artículos que realizan evaluaciones de programas (Buela-Casal y Castro, 2008a; Musi-Lechuga, Olivas-Ávila y Buela-Casal, 2009), instituciones (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2009) e incluso agencias de calidad (Buela-Casal, Vadillo et al., 2009). Una de las corrientes más importantes de evaluación de la calidad y una de las más antiguas es la evaluación de la docencia por parte de los alumnos. Los profesores forman uno de los colectivos fundamentales sobre los que se apoya la calidad y, por tanto, la evaluación del sistema educativo (Muñoz Cantero, Ríos de Deus y Abalde, 2002). La evaluación de este colectivo se lleva a cabo desde los años veinte del siglo pasado, comenzó en Estados Unidos (Fernández, Mateo y Muñiz, 1996) y, según García Corduño (2000), ha dado origen a más de 2.000 artículos de investigación. En los primeros años la evaluación se centraba únicamente en constatar la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos, pero poco a poco fue evolucionando, entendiéndose como una evaluación global, no sólo de conocimientos sino también de la forma de transmitirlos (Muñoz Cantero et al., 2002). Actualmente, todas las universidades españolas poseen instrumentos para evaluar la calidad de la docencia (Fernández et al., 1996), que es obligatorio realizar de forma periódica (Muñiz, García y Virgós, 1991) e incluso se realizan investigaciones en las que se recopilan los instrumentos utilizados en varias universidades (Muñoz Cantero et al., 2000).

Para realizar una correcta evaluación de la docencia por parte de los alumnos, Muñoz et al. (1991) señalan que se deben evaluar aspectos comunes a todas las disciplinas y estudios. Estos autores proponen evaluar siete aspectos básicos: asistencia a clase y cumplimiento del horario, organización y claridad de las clases, dominio de la asignatura, motivación e interés, interacción con los alumnos, material, trabajo y prácticas y adecuación de la evaluación. Fernández (2008) recalca que actualmente los profesores están siendo evaluados constantemente por sus alumnos y sus familias, a través, primero de la observación y posteriormente de actividades como la autoevaluación, el portafolios o la carpeta docente, o las opiniones de los alumnos.

Otros autores, como Casero Martínez (2008) hablan de que la evaluación de los profesores por parte de los alumnos es un aspecto problemático del sistema de evaluación de las universidades españolas. Existen varios problemas fundamentales en relación a esta evaluación; en primer lugar se ha de hablar de la orientación y uso de los resultados por parte de las instituciones, que es un aspecto que preocupa y crea suspicacias en los profesores, que se defienden, como afirma García Carduño (2000) criticando las evaluaciones, pues creen que los alumnos no están preparados para hacerlas con objetividad, o bien porque éstas se convierten en un ranking de popularidad o porque la evaluación está supeditada a la calificación que obtengan. Otro problema detectado es el hecho de que la evaluación sea siempre unidireccional, o de los profesores a los alumnos o viceversa (Fernández et al., 1996). Para ello, Fernández, Mateo y Muñoz (1995) y Fernández (2008) proponen un modelo circular, en el que todos los colectivos implicados (alumnos, profesores, personal de las instituciones) evalúan a todos, consiguiéndose así una evaluación global. Por último, García Carduño (2000) advierte también de que existe una serie de características de los profesores (personalidad, edad, sexo, categoría profesional), de los alumnos y de las asignaturas que pueden afectar a la evaluación que se haga. Lo cierto es que existen críticas hacia la evaluación docente por parte del alumnado pero, como afirman Fernández et al. (1996), es el método más utilizado y el que mejores resultados de fiabilidad y validez ha proporcionado.

En los últimos años, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla se han realizado estudios sobre las expectativas profesionales de los estudiantes de Magisterio (Mesa Franco y Mingorance Estrada, 2006), sobre el perfil profesional y las competencias de los psicopedagogos (Aznar Díaz, Hinojo Lucena y Fernández Martín, 2007) o sobre la formación universitaria del maestro de Educación Física (Gallardo Vigil, 2006), además de haberse llevado a cabo anualmente la evaluación del profesorado por parte de los alumnos a partir de los procedimientos indicados por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada. Debido a que los resultados de estas evaluaciones no son conocidos por todos los miembros de la comunidad universitaria, a la no existencia de un estudio similar en el centro y a la relevancia de la evaluación de la calidad de la docencia, se considera útil la realización de un trabajo como el que aquí se presenta, cuyo objetivo fundamental es mostrar la evaluación del profesorado del Campus de Melilla de la Universidad de Granada realizada por los alumnos y analizar las diferencias en función de una serie de variables sociodemográficas de los alumnos, tales como el sexo, la edad, el número de asignaturas matriculadas o la frecuencia de asistencia a clase. Además, se analizarán las propiedades psicométricas de la Escala de la Universidad de Oviedo para la Evaluación del Profesorado (Muñoz et al., 1991).

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 188 alumnos universitarios de todas las titulaciones ofertadas en el Campus de Melilla de la Universidad de Granada, de los que el 31,4% eran hombres y el 68,6% mujeres. El grupo de edad más representado era el de alumnos entre veinte y treinta años (52,1%), seguido de los que tienen menos de veinte (30,9%) y los que tienen más de treinta (17%). En cuanto al número de asignaturas matriculadas, más del 75% de los encuestados afirmó estarlo entre siete y quince asignaturas y en relación a la asistencia a clase, el 63,3% de los encuestados afirmó acudir a más del 80% de las clases, el 26,1% afirmó que asistía a entre el 50% y el 80% de las clases y el 10,6% acudía a menos de la mitad de las clases. Los participantes se distribuyeron de la siguiente forma en relación a los estudios cursados: Audición y Lenguaje ( $n = 8$ ; 4,3%); Lengua Extranjera ( $n = 3$ ; 3,2%); Educación Especial ( $n = 7$ ; 3,7%); Educación Física ( $n = 10$ ; 5,3%); Educación Infantil ( $n = 27$ ; 14,4%); Educación Musical ( $n = 7$ ; 3,7%); Educación Primaria ( $n = 14$ ; 7,4%); Psicopedagogía ( $n = 14$ ; 7,4%); Empresariales ( $n = 28$ ; 14,9%); Gestión y Administración Pública ( $n = 4$ ; 2,1%); y Enfermería ( $n = 63$ ; 33,5%). El tamaño de la muestra obtenido nos permite trabajar con un error muestral del 6,4% para un nivel de confianza del 95%.

### 2.2 Instrumentos

- Cuestionario de datos sociodemográficos elaborado *Ad-hoc* para esta investigación. A través de este cuestionario se obtuvo información sobre el sexo, la edad, los estudios que cursan, el número de asignaturas matriculadas y la frecuencia de asistencia a clases de los participantes.
- Escala de la Universidad de Oviedo para la Evaluación del Profesorado (Muñiz et al., 1991). Consta de quince ítems tipo Likert con cinco categorías de respuesta, que van de 1 (*Muy de acuerdo*) a 5 (*Muy en desacuerdo*). A través de este cuestionario se evalúan siete aspectos de la docencia considerados importantes, además de realizar una valoración global. Los siete aspectos son: asistencia a clase y cumplimiento del horario, organización y claridad de las clases, dominio de la asignatura, motivación e interés, interacción con los alumnos, material, trabajos y prácticas y adecuación de la evaluación. A través de la suma los quince ítems se obtiene una puntuación global que oscila entre 15 y 75 puntos; a mayor puntuación corresponde una mejor evaluación del profesorado. Muñiz et al. (1991) informaron de una fiabilidad de consistencia interna igual a 0.96.

### 2.3 Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo entre los días 1 y 31 de mayo de 2009 en el Campus de Melilla de la Universidad de Granada. Los cuestionarios fueron aplicados a los alumnos de las distintas titulaciones ofertadas en el Campus de Melilla y fueron

rellenados en las aulas durante las horas de clase, además de en otras dependencias como cafetería, biblioteca, etc. Fueron aplicados por varios investigadores previamente entrenados y bajo las mismas condiciones para todos los sujetos, a los que se informó del contenido de la investigación y de la voluntariedad de su participación.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Análisis de las propiedades métricas de la escala

En primer lugar se realizó un análisis factorial exploratorio por el método de extracción de componentes principales con rotación oblicua, tal y como se realizó en el estudio original (Muñiz et al., 1991). El test de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = 0.89$ ) y la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2 = 1.131,31$ ;  $p < 0.001$ ) mostraron la adecuación de los datos para este tipo de análisis. Los resultados mostraron una estructura factorial compuesta por dos factores que explicaban el 51,24% de la varianza. Los ítems correspondientes a cada factor, sus cargas factoriales, comunalidades, valores propios y porcentaje de varianza explicada pueden verse en la Tabla 1. La correlación entre ambos factores fue igual a 0.40. Por su parte, el análisis factorial confirmatorio realizado mediante el procedimiento de extracción ULS (*Unweighted Least Squares*) mostró un ajuste adecuado ( $\chi^2 = 140,81$ ,  $gl = 89$ ;  $p < 0.001$ ;  $\chi^2/gl = 1,58$ ;  $GFI = 0,98$ ;  $AGFI = 0,97$ ;  $RMSEA = 0,055$ ) (véase la Figura 1). Por último, la fiabilidad de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala global alcanzó el valor 0.90.

Ítems	Factor I	Factor II	h <sup>2</sup>
15	0,80		0,65
3	0,72		0,55
8	0,72		0,53
4	0,71		0,50
7	0,69		0,49
5	0,69		0,48
12	0,66		0,43
11	0,64		0,42
10	0,62		0,41
6	0,62		0,47
13	0,61		0,38
14	0,60		0,43
1		0,85	0,73
2		0,83	0,70
9	0,56	0,57	0,45
Valor propio	6,32	1,36	
% de varianza	42,13	9,11	

Tabla 1. Estructura factorial, cargas factoriales, comunalidades (h<sup>2</sup>) valores propios y porcentaje

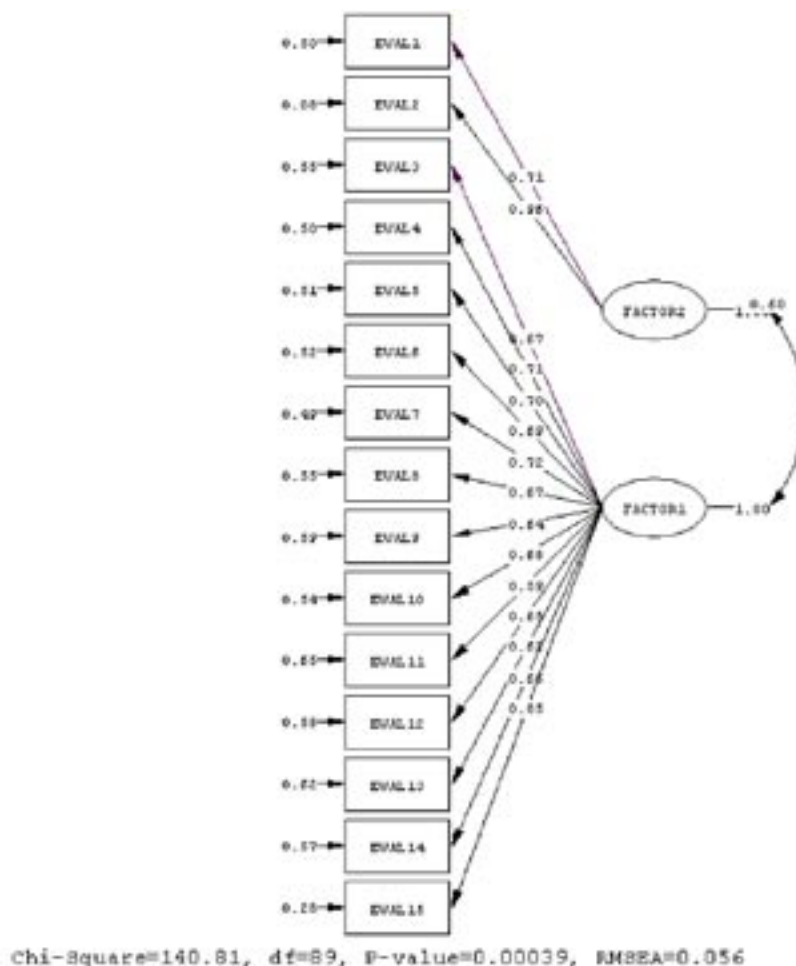


Figura 1. Estructura factorial de la Escala de la Universidad de Oviedo para la Evaluación del Profesorado

### 3.2 Respuestas a la escala de evaluación del profesorado

Las medias de respuesta a cada una de las preguntas que componen el cuestionario pueden observarse en la Tabla 2. Tal y como se puede ver, la mayoría de las preguntas se encuentran en torno al punto medio de la escala, siendo la 1 (“El profesor asiste regularmente a clase”), 6 (“Parece que domina la asignatura y está al día”) y 2 (“El profesor cumple su horario”), las que obtienen una media de respuesta más baja y, por tanto, peor valoración. Además, las desviaciones típicas en todas estas preguntas están por debajo de la unidad, lo que refleja un mayor grado de acuerdo en esas respuestas. Por otra parte, las preguntas 8 (“El profesor motiva a los alumnos”), 11 (“Los aspectos prácticos de la disciplina han sido cubiertos razonablemente”) y 14 (“El profesor informa en un tiempo

razonable de los resultados de exámenes y ejercicios”), muestran las medias más elevadas.

Item	M	DT
1	2,04	0,90
2	2,32	0,95
3	2,66	0,98
4	2,60	0,79
5	2,46	0,89
6	2,28	0,89
7	2,58	1,02
8	2,82	1,03
9	2,32	1,01
10	2,49	1,01
11	2,89	1,02
12	2,49	0,93
13	2,69	1,01
14	2,84	1,18
15	2,57	0,99
Total	38,06	9,46

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de respuesta a los ítems de la escala.

En último lugar se analizó si existían diferencias en la valoración global (suma de todos los ítems del cuestionario) en función de las distintas variables sociodemográficas. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo ( $t_{186} = 0.96$ ;  $p = 0.33$ ) o número de asignaturas matriculadas (H de Kruskal Wallis:  $\chi^2 = 0.22$ ;  $p = 0.89$ ). Por el contrario, se observaron diferencias estadísticamente significativas en función de la edad y de la frecuencia de asistencia a clase (véase la Tabla 3), mostrando el mayor rango promedio el grupo de edad entre 20 y 30 años y los que asisten a clase menos del 50% de las veces. La variable referente a los estudios cursados por los participantes no fue tomada en cuenta para los análisis debido a las diferencias en el tamaño de los distintos grupos.

Variable	Grupo	n	Rango promedio	$\chi^2$	p
Edad	Menos de 20	58	76,03	16,09	0.000
	Entre 20 y 30	98	107,87		
	Entre 30 y 40	29	76,96		
Asistencia a clase	Menos del 50%	20	123,70	10,73	0.005
	Entre 50% y 80%	49	104,54		
	Más del 80%	119	85,46		

Tabla 3. Diferencias entre grupos en función de la edad y la frecuencia de asistencia a clase

Nota: Debido a las diferencias en el tamaño muestral entre grupos se optó por pruebas no paramétricas (H de Kruskal Wallis).

#### 4. DISCUSIÓN

En primer lugar se analizan las propiedades psicométricas de la escala. Los resultados muestran, al igual que el artículo original (Muñiz et al., 1991), una estructura interna compuesta por dos factores principales altamente correlacionados. El primero de ellos en el que saturan la mayoría de los elementos y el segundo en el que saturan los ítems 1 y 2, que corresponden con la asistencia regular a clase y el cumplimiento del horario. Sin embargo, el ítem 9 (“El profesor es asequible y se pueden concertar entrevistas con él sin dificultad”) que saturaba claramente en el primer factor, lo hace ahora de manera similar en ambos factores, lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta que el contenido del ítem 9 refleja en parte disponibilidad de horarios y presencia del profesor. Por su parte, la estructura original se replica también mediante un análisis factorial confirmatorio, que muestra buenos índices de ajuste. Por último, la fiabilidad de la escala es igual a 0,90, levemente inferior a la encontrada en el trabajo original, pero menos problemática de cara a la validez de contenido (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

En cuanto a los resultados obtenidos en la evaluación docente realizada por los alumnos, en términos globales, se puede decir que los profesores obtienen una puntuación positiva, algo más elevada del punto medio de la escala, establecido en 2,5. La puntuación media del ítem 15, que hace referencia a la evaluación global es de 2,57 y la puntuación media total de todos los ítems es de 38 sobre un máximo de 75, lo que indica un aprobado. Sin embargo, en siete de los ítems se suspende a los profesores. Llama la atención que las notas más bajas se obtienen en los ítems “El profesor asiste regularmente a clase”, “parece que domina la asignatura y está al día” y “el profesor cumple su horario”. En el trabajo de Muñiz et al. (1991), los ítems que hacían referencia a la asistencia a clase y al cumplimiento del horario eran los mejor evaluados por los alumnos de la Universidad de Oviedo, con puntuaciones superiores al cuatro. La explicación se puede encontrar en ese mismo trabajo, pues Muñiz et al. (1991) informan de que en la Universidad de Oviedo existe un registro institucional sobre la asistencia a clase y el cumplimiento de los horarios por parte de los profesores. Quizás habría que plantearse implementar un registro similar en el Campus de Melilla que hiciera mejorar estos aspectos. Por otra parte, los aspectos mejor valorados por los alumnos son la motivación que los profesores les provocan, los contenidos prácticos de las asignaturas y el tiempo en que se informa de los resultados de las evaluaciones.

Si se analizan las diferencias en función de aspectos sociodemográficos, se observa que la edad y la frecuencia de asistencia a clase son variables que determinan la evaluación de los profesores. En cuanto a la edad, aquellos que tienen entre veinte y treinta años son los que mejor evalúan a los profesores. Lo mismo ocurre con aquellos que asisten a menos del 50% de las clases. Este último dato sí parece tener algo de lógica, pues aquellos que asisten más a clase pueden sentirse más decepcionados con la docencia llevada a cabo por sus profesores (tal y como se desprende de la valoración realizada), mientras los que menos asisten, al no encontrarse en el día a día de la clase, tienen menos posibilidades de decepcionarse. Existen pocos estudios que comparen la evaluación de la docencia en función de variables similares. Casillas Martín (2006) encontró diferen-



cias en función de la categoría profesional del profesor y del tipo de asignaturas que impartieran, no encontrándolas en función del sexo. Por esto, se puede concluir que es necesario no sólo tener en cuenta algunas variables sociodemográficas de los alumnos, sino también de los profesores, para analizar si existen diferencias según el sexo, la edad o la categoría profesional de éstos. De la misma manera, para futuras investigaciones se propone realizar una evaluación individual de todos los profesores, para obtener resultados por estudios, departamentos y profesores, cosa que no se ha realizado por cuestiones de tiempo y viabilidad.

Por último, se debe destacar la relevancia de realizar una evaluación del profesorado del Campus de Melilla, pues no se había realizado hasta este momento. Todos los años se llevan a cabo evaluaciones por parte de la Universidad de Granada, pero los resultados no son publicitados y los alumnos no saben si la evaluación que realizan sirve para algo, con lo que la motivación con que éstos rellenan los cuestionarios es escasa. Lo cierto es que debería darse mayor importancia a la evaluación de la docencia, pues se realiza en todas las universidades y es uno de los tres pilares fundamentales de la evaluación de la educación superior, tal y como afirman Calderón Portier y Escalera Izquierdo (2008), junto a la evaluación del aprendizaje y a la evaluación institucional de la docencia. También es cierto que la evaluación de la docencia por parte de los alumnos presenta algunos problemas, puestos de manifiesto en este trabajo, sobre todo el tener en cuenta que la evaluación está hecha por los alumnos y las opiniones de éstos pueden variar en función de una serie de características del profesorado, de los propios alumnos o de los estudios y disciplinas que se cursen (García Carduño, 2000). Para solucionar estos problemas, algunos autores apoyan la evaluación circular (Fernández et al., 1995; Fernández, 2008), en la que todos los agentes implicados en la formación evalúan a todos. Otros, proponen la creación de instrumentos consensuados por alumnos y profesores, para eliminar las suspicacias (Casero Martínez, 2008) y, los que más, creen necesaria una explicación sobre cuál es el objetivo de la evaluación, si es formativa, donde los resultados son tomados para mejorar la evaluación) o sumativa, en la que la evaluación realizada determina decisiones institucionales y administrativas (Fernández et al. 1996). Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008) proponen un proceso evaluativo integral, en el que queden claros todos los aspectos de la evaluación, considerándola como un proceso básico en el armónico funcionamiento de la universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F.J. y Fernández Martín, F.D. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: Retrato del perfil del psicopedagogo. *Publicaciones*, 25, 109-116.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Quevedo, R. y Castro, A. (2009). Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 21, 309-317.
- Buela-Casal, G. y Castro, A. (2008a). Análisis de la evolución de los Programas de Doctorado con Mención de Calidad y propuestas de mejora. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 49-60.
- Buela-Casal, G. y Castro, A. (2008b). Criterios y estándares para la obtención de la Mención de Calidad en Programas de Doctorado: evolución a través de las convocatorias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 127-136.
- Buela-Casal, G., Vadillo, O., Pagani, R., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Zych, I. et al. (2009). A comparison of indicators of the quality of universities. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 2, 1-13.
- Calderón Patier, C. y Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Casero Martínez, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 25-44.
- Casillas Martín, S. (2006). Las percepciones de los alumnos sobre el desempeño docente de sus profesores en función de distintas variables. *Revista de Ciencias de la Educación*, 22, 519-539.
- Declaración de Bolonia (1999). *Joint Declaration of the European Ministres of Education about the European Higher Education Area*. Recuperado el 19 de: [http://web.micinn.es/contenido.asp?dir=04\\_Universidades/022EdUnSu/032EEES/01@Bolonia](http://web.micinn.es/contenido.asp?dir=04_Universidades/022EdUnSu/032EEES/01@Bolonia).
- Fernández, J. (2008). *Valoración de la calidad docente: El profesorado. Un modelo de evaluación circular*. Madrid: Editorial Complutense.
- Fernández, J., Mateo, M.A. y Muñoz, J. (1995). Evaluation of the academia setting in Spain. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 134-138.
- Fernández, J., Mateo, M.A. y Muñoz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8, 167-172.
- Gallardo Vigil, M.A. (2006). Análisis de la formación universitaria del maestro de Educación Física desde la perspectiva del profesorado, alumnado y empleadores. Un estudio en el Campus de Melilla. *Publicaciones*, 24, 163-186.
- García Carduño, J.M. (2000). ¿Qué factores extractase o sesgos que afectan la evaluación docente en la educación superior?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 303-325.

- Mesa Franco, M.C. y Mingorance Estrada, A.C. (2006). Análisis sociológico y expectativas profesionales de los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. *Publicaciones*, 24, 37-54.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Muñiz, J., García, A. y Virgós, J.M. (1991). Escala de la Universidad de Oviedo para la evaluación del profesorado. *Psicothema*, 3, 269-281.
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P. y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 103-134.
- Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J.A. y Bucla-Casal, G. (2009). Producción científica de los programas de doctorado en Psicología Clínica y de la Salud en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 161-173.

